

## **PROTAGONISMO NEGRO: A resistência por uma educação quilombola no Pajeú pernambucano**

**Kleber Ferreira Costa**

Doutorando em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental do PPGecoH/UNEB, na linha de pesquisa Ecologia Humana e Educação. Atualmente é professor assistente da Universidade de Pernambuco/campus Petrolina, dos cursos de Letras Português/Espanhol e Português/Inglês. Realiza pesquisa em Educação não formal em comunidades quilombolas.  
kleber.costa@upe.br

**Dinani Gomes Amorim**

Doutora em Electrónica y Computación pela Universidad de Santiago de Compostela (2007) - reconhecido como Ciências da Computação e Matemática Computacional pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorado em Computação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)(2013). Atualmente é professora adjunto da Universidade do Estado da Bahia e professora Titular da Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de Petrolina. Professora do Corpo permanente do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB/DCH) e do Programa de Pós-graduação do Mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (UNEB/DTCS) .  
damorim@uneb.br

**Odair França de Carvalho**

Doutor (UFU). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco-UPE. Membro do colegiado de Pedagogia e Coordenador de Extensão da Universidade de Pernambuco.  
odair.carvalho@upe.br

### **RESUMO**

A defesa da educação quilombola parte de lutas pela territorialidade dos quilombos - entendida como memória, história e sentimento - contra a implantação da nucleação escolar que distancia a escola da comunidade com práticas administrativas do sistema educacional as quais ferem a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, apagando a identidade cultural dessas comunidades. Com base nesta afirmação, esse artigo objetiva reconhecer, pelas histórias orais dos entrevistados, os desafios da educação quilombola das comunidades do Pajeú pernambucano. O estudo se utilizou dos fundamentos de Quijano (2000), Santos (2007), Moreira e Candau (2008), Santomé (2013), Rodrigues (2017), entre outros. A pesquisa de campo foi desenvolvida a partir de histórias orais das lideranças das comunidades quilombolas do Sertão do Pajeú pernambucano. Como resultado, fica evidente o quanto a nucleação contribui para o apagamento da cultura dos povos quilombolas do Pajeú. Assim, faz-se necessário que o currículo reflexivo e os Princípios da educação quilombola de Pernambuco passem a ser uma pauta de reivindicação da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas e que a organização dos núcleos culturais seja a forma de protagonizar a resistência dos povos originários dessa região.

**Palavras-chave:** Comunidades quilombolas do Pajeú. Currículo flexível. Educação quilombola. Organização dos núcleos culturais. Protagonismo negro.

## **BLACK PROTAGONISM: Resistance for a quilombola education in Pajeú region of Pernambuco**

### **ABSTRACT**

The defense of quilombola education starts from struggles for the territoriality of the quilombos - understood as memory, history and feeling - against the implementation of school nucleation that distances the school from the community with administrative practices of the educational system, which violates Resolution nº 8, of 20 November 2012, erasing the cultural identity of these communities. Based on this statement, this article aims to recognize, through the oral histories of the interviewees, the challenges of quilombola education in the communities of Pajeú in Pernambuco, Brazil. The study used the theoretical framework of Quijano (2000), Santos (2007), Moreira and Candau (2008), Santomé (2013), Rodrigues (2017), among others. The field research was developed from oral histories of the leaderships of the quilombola communities of Sertão do Pajeú in Pernambuco. As a result, it becomes evident how much nucleation contributes to the erasure of the culture of the quilombola peoples of Pajeú. Thus, it is necessary that the reflexive curriculum and the principles of quilombola education in Pernambuco become a claim agenda of the State Commission of Quilombola Communities and that the organization of cultural centers be the way to lead the resistance of the native peoples of this region.

**Keywords:** Quilombola communities in Pajeú. Flexible curriculum. Quilombola education. Organization of cultural centers. Black protagonism.

### **INTRODUÇÃO**

O jeito de ser quilombola depende do processo de educação vivido pela comunidade. De maneira geral, pode ser pela educação não formal, que é aquela que organiza e assume o protagonismo de educar os seus entes comunitários através dos sentidos materiais e imateriais que a comunidade produz ou representa. O motivo por essa apropriação pelo valor simbólico imaterial, é chamado por Coelho Neto (2013, p. 30) de *território* cujo significado corresponde as “formas socialmente construídas e a partir de uma perspectiva relacional”. De outra maneira, pela educação formal, quando essa está aberta ao diálogo com a comunidade quilombola, a partir de um currículo flexível, que valorize os saberes da comunidade.

Nesse sentido, o estudo apresentado parte da questão: Como acontecem as práticas educativas como elemento de preservação da existência e da resistência das comunidades quilombolas no Sertão do Pajeú pernambucano? Uma investigação que objetiva reconhecer, pelas histórias orais dos entrevistados, os desafios da educação quilombola das comunidades do Pajeú pernambucano.

A pesquisa foi desenvolvida no Sertão do Pajeú de Pernambuco, utilizando da pesquisa de campo, com base nas histórias orais pautadas na vivência das lideranças das comunidades tradicionais quilombolas. O estudo demonstrou que a organização dos núcleos culturais é a forma de preservar a identidade da comunidade através do processo educativo quilombola, que no sertão do Pajeú ocorre através da educação não formal, pela integração e socialização dos saberes.

Assim, na seção a seguir, apresenta-se uma reflexão sobre o currículo flexível para o contexto de educação quilombola. Logo após, serão descritos os aspectos metodológicos e, os resultados e discussão dos dados. Por fim, as considerações finais.

## **1 UM CURRÍCULO FLEXÍVEL PARA O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO QUILOMBOLA**

No âmbito das teorias pós-críticas do currículo em que a contemporaneidade rompe com a perspectiva de um currículo rígido de característica moderna, “linear, sequencial e estático” (SILVA, 2010, p. 115), o termo “cidadania” se afirma em meio a ideais éticos para a construção de uma sociedade mais democrática. Neste sentido, este pensamento de participação social passa a ter destaque sendo o principal elemento que move direito e dever, realização pessoal e construção da integração dos homens na sociedade.

Marques (2012), ao tratar sobre o tema cidadania crítica e consciente nos espaços da escola, apresenta cinco considerações para esse tema que são assim descritos: na primeira, a autora se refere à cidadania como um processo contínuo de humanização; na segunda, o tema cidadania crítica se integra à participação em movimentos e lutas sociais por condições de igualdade nessa sociedade; na terceira consideração, diz respeito à conquista de um espaço multicultural; na quarta, a autora aponta para as relações de poder na sociedade. Por fim, a quinta consideração, momento em que esse tema é apresentado do ponto de vista pedagógico-escolar, em que se entende que a escola “deve mediar e articular o projeto político da sociedade e o projeto pessoal dos envolvidos na educação” (MARQUES, 2012, p. 35), contribuindo para a formação da cidadania dos sujeitos dessa sociedade.

Nessas cinco considerações sobre cidadania apresentadas por Marques (2012), fica evidente que a contemporaneidade abriu caminhos para questionar as estruturas e práticas sociais e coloniais vigentes, e introduziu novas reflexões sobre como conviver em sociedade de forma que se valorize o pleno exercício da cidadania que se estabelece através da luta constante pelo espaço de direito, pelas práticas sociais e por melhor qualidade de vida. Observa-se, nas considerações da autora, que cidadania se faz com participação social de todos e todas, o que implica a luta em movimentos sociais pela garantia desse direito, o respeito à diversidade multicultural e à relação de poder. Contribuindo, portanto, para o processo de humanização dos sujeitos.

Assim, como o termo cidadania foi se incorporando nas práticas sociais cotidianas através da abertura pela lei maior do país, a Constituição Federal de 1988, - que expressa no Título I, Dos Princípios Fundamentais, Art. 1º, inciso II, a cidadania, como pré-requisito que fundamenta o Estado Democrático de Direito -, várias prescrições legais também a colocaram como princípio norteador, entre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), doravante LDB (BRASIL, 1996). Nessa lei, no Título I, voltado à Educação, constata-se uma ampliação sobre o sentido de “educação” que se refere à cidadania, diferente do que historicamente é conceituado, pois na LDB o sentido de Educação é constituído pela inter-relação de outros grupos sociais e espaços: “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Nesse artigo, os diferentes espaços educativos depreendem a ideia de uma integração entre educação, cultura, sociedade, valores e formação para a cidadania. Deixando a educação de ser um ato exclusivo das salas de aula para se somar às práticas sociais, motivo que faz a LDB (BRASIL, 1996) apontar para um currículo que não se caracteriza apenas pelos componentes tradicionais de sala de aula, mas para a discussão de temas que serão abordados na “parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, Art. 26), assumindo um vínculo social, um compromisso com os problemas da sociedade.

Essa forma de exercitar a cidadania de um povo reconhece a identidade e o respeito à sua cultura local como elementos importantes para a formação cidadã crítica. Desse modo, quando a

cidadania traz o viés da subjetividade identitária de um grupo, estabelece um debate acerca das diferenças e da inclusão social, que busca dar um “não” ao racismo, à homofobia, e a toda forma de discriminação que preservam a intolerância e o colonialismo europeu - centralizador da cultura de prestígio (europeu, branco, rico, homem, bonito, católico, entre outros) - que criou a cultura da exclusão social nas sociedades colonizadas.

Então, uma proposta curricular que aponta para cidadania, articula em sua essência o estudo sobre os Direitos Humanos, na busca de incluir os excluídos socialmente, tanto no currículo explícito como no oculto, pois como diz Santomé (2013, p. 163) “É preciso aceitar a pretensão de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso”. Ou seja, é preciso integrar ao currículo tradicional, o debate entre as culturas, entre alunos, professores e comunidade, não apenas entre professores, mas também com a comunidade local que, dia a dia, estabelecem relações sociais conflituosas e harmoniosas, mas sempre contextuais, reais, de responsabilidade e resistência (SILVA, 2010).

É nesse momento que exige um currículo escolar novo em que a justiça social, a paz, a compreensão e a solidariedade global são seus princípios norteadores. Um processo em que as propostas curriculares se afirmam flexibilizando a Base Nacional Comum Curricular para articular currículos locais, como exemplo: as propostas curriculares estaduais e municipais de algumas regiões do Brasil, que com a implantação da BNCC, organizam e orientam o currículo comum nacional, numa perspectiva local, e dessa para o currículo de uma escola do campo ou mesmo de uma escola quilombola ou indígena, reafirmando-se, dessa forma, como um currículo flexível.

Por fim, pensar a escola para esse tempo de decolonialidade em que as sociedades se articulam em redes, proporciona pensar um currículo flexível que atenda não só à dinâmica de tempo e de espaço atrelada às novas tecnologias, mas que pense na valorização da participação social das políticas de igualdade e inclusão de oportunidade para todos os povos. É necessário que esse currículo flexível consiga desmistificar o currículo unilateral e proponha um diálogo com a diversidade e a multiplicidade das ações pedagógicas, de tal forma que o multiculturalismo, via processos metodológicos inter(trans)disciplinares, dê conta de articular a educação como ferramenta do conhecimento, da informação e da memória de um povo.

## 2 METODOLOGIA

O procedimento escolhido para esta pesquisa foi o estudo de campo. Esse método, sem a preocupação com precisão estatística, possibilita o aprofundamento da proposição do estudo, por meio do contato e observação direta dos participantes, o que permite a captação de interpretações dos acontecimentos (GIL, 2002).

O caminho metodológico em foco, enfatiza a imersão do pesquisador na realidade dos sujeitos participantes das comunidades quilombolas do Sertão do Pajeú pernambucano. Essa interação viabilizou a interpretação de reações e posicionamentos dos sujeitos, potencializando a análise dos dados, por meio de variados instrumentos de coleta, os quais foram predominantemente qualitativos.

Os instrumentos de coleta de dados seguiram o procedimento da História Oral, através de entrevista semiestruturadas e não estruturadas gravadas em áudio pelo aplicativo Gravador de Voz Fácil, disponível no *play store* e instalado no *smart phone* moto E7. “A história oral é uma prática de apreensão de narrativas destinada a: recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente, e facilitar o conhecimento do meio imediato” (MEIHY e HOLANDA, 2015, p. 18). O uso desse procedimento, junto à observação participante com registro em diário de campo, fizeram inteira relação com os objetivos desse artigo, quando, pelo uso das narrativas, foi possível perceber as leituras de mundo que os participantes apontaram sobre a problemática desta investigação.

Devido à expansão da nova variante do coronavírus na região em estudo - a Ômicron -, algumas entrevistas a líderes e representantes de comunidades quilombolas foram realizadas de forma remota. Todas as entrevistas foram gravadas e seguiram o protocolo do TCLE que, quando não assinado, teve a autorização do participante gravada antes de iniciar a entrevista. O projeto desta investigação foi submetido ao Conselho de Ética da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, cadastrado e aprovado pela Plataforma Brasil através do PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP - 4.998.886, CAAE: 51486221.0.0000.0057.

A técnica utilizada para escolha da amostragem foi a metodologia *Snowball* (BOLA DE NEVE), em que a pesquisa de campo, em especial, àquela aplicada em ambientes comunitários, é uma forma de investigação sociocultural que exige a utilização de um conjunto de

procedimentos e normas que possibilitam a organização e a produção do conhecimento (VELASCO; DÍAS DE RADA, 1997).

O local da pesquisa foi a microrregião do Pajeú pernambucano (Figura 1) que se constitui por 17 cidades. O motivo da escolha, diz respeito à região de onde eu nasci cujo anonimato das comunidades tradicionais quilombolas é unânime, certamente por isso, são negligenciadas e têm suas culturas perseguidas.

**Figura 1 – A microrregião do Pajeú no semiárido pernambucano**



Fonte: CIMPAJEÚ (Consórcio de Integração dos Municípios do Pajeú)

Essa microrregião, segundo dados do IBGE (2020), em uma lista de levantamento das comunidades quilombolas, Pernambuco possui 110 localidades quilombolas. Nessas localidades, são registradas 174 comunidades quilombolas. Dessas, 31 estão localizadas no sertão do Pajeú nas cidades de Afogados da Ingazeira (4); Carnaíba (4); Igaraci (1); Ingazeira (2); Mirandiba (13); Quixaba (1); São José do Egito (1); Triunfo (5).

A pesquisa, porém, foi desenvolvida com lideranças dessas comunidades, uma vez que pela abordagem da pesquisa, o que justifica são os elementos qualitativos do estudo ao recorrer às histórias orais e não, à quantidade. Assim, optou-se por descrever e analisar àquelas que especificam o objeto de estudo e que representam as vozes quilombolas do Pajeú, evitando, portanto, os aspectos de recorrência tão similar pela proximidade. Da mesma forma, para manter o rigor do anonimato dos sujeitos, optou-se por identificar as vozes pelo nome da comunidade, como uma representação. A seguir, apresentamos os resultados dos dados.

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS – EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A busca pela educação quilombola é uma luta que envolve respeito à identidade e preservação cultural. Resistir na organização do protagonismo negro é um dos caminhos. Desse modo, cada vivência e experiência narrada é fruto da sobrevivência daqueles que se doam pela história da comunidade.

No intuito de identificar as reações da comunidade quilombola pela preservação de sua identidade cultural através da educação, divide-se essa análise em duas seções: a primeira, sobre a escola quilombola – em busca de um currículo flexível e a segunda, a organização dos núcleos culturais – a ecologia dos saberes em respeito à vida.

#### 3.1 A ESCOLA QUILOMBOLA – EM BUSCA DE UM CURRÍCULO FLEXÍVEL

No que se refere à escola quilombola, na microrregião do Pajeú não tem educação escolar quilombola como está previsto pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012). As vozes das lideranças revelam que os estudantes do ensino fundamental e médio são transferidos para outra escola que funciona de forma regular<sup>1</sup> distante da comunidade local.

Não tem escola na comunidade, os alunos daqui vão para a Barra Nova que são 3 km daqui para lá. Eles vão em carro da prefeitura (QUILOMBO QUEIMADA DE ZÉ VICENTE).

Nós só temos uma escola de educação infantil na Gameleira pela prefeitura. Até o fundamental II, os estudantes se deslocam para o povoado de Serra Branca e Lagoa do Caruá, quando chegam ao E.M. vão para a cidade Carnaíba (QUILOMBO ABELHA).

É perceptível que a discussão sobre *nucleação de escola*<sup>2</sup> está presente, numa prática que já foi denunciada nos estudos de Rodrigues (2017) sobre Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola, quando a autora expõe: a imposição à nucleação escolar às comunidades; o afastamento diário em decorrência da distância que separa a escola da comunidade; assim como a memória da comunidade; o

---

<sup>1</sup> A nomenclatura “regular” está presente nos documentos das Secretarias de Educação para nomear as escolas que não tem uma especificidade como escola de tempo integral, escola quilombola, escola indígena.

<sup>2</sup> Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília - DF, 2002.  
Resolução CNE/ CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, **Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**, Brasília - DF, 2008.  
Resolução CNE/ CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, Brasília - DF, 2012.

fortalecimento da monocultura do saber em oposição à ecologia dos saberes (SANTOS, 2007); as práticas educativas das escolas nucleadas que silenciam e desprezam as diferenças; a falta de um projeto pedagógico que articule a interculturalidade. Tudo isso, mostra que a escola, ao invés de ser uma aliada à comunidade na preservação da cultura, afasta crianças, jovens e adultos do ciclo de vida social de seu grupo de raiz.

Quanto à relação currículo escolar e cultura da comunidade, inicia-se essa discussão pelo conceito de currículo que ultrapassa o de “grade ou matriz curricular”. Esse primeiro conceito se refere apenas aos componentes curriculares definidos de forma conteudista e descontextualizada, o que se restringe ao espaço escolar como fim. Espera-se que a visão curricular vá além dessa percepção, e se integre às concepções de currículo que vise às relações sociais, poder, identidade, memória, conhecimentos e procedimentos de ensino e aprendizagem tendo em vista o que se quer transformar nos sujeitos de um determinado tipo de sociedade, promovendo o protagonismo.

Partindo dessa discussão, cabe apresentar o conceito de currículo entendido por Moreira e Candau (2008) como:

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

O entendimento apresentado acima desmistifica a visão de o currículo está relacionado a plano ou lista de conteúdo, que tem que ser cumprido para introduzir uma visão de currículo que parte da análise da sociedade, do conhecimento cultural, das relações sociais que constroem esforços, via Projeto Político- pedagógico numa abordagem socioeducativa que envolve história e memória. Quando se refere à currículo flexível, constata-se que há uma sincronia com os princípios da educação escolar quilombola, previsto na Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, quando descreve que:

VII - implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas;

VIII - implementação de um projeto político-pedagógico que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas (BRASIL, 2012, p. 6).

Nesse contexto, o currículo se integra a fatores socioeconômicos, políticos e culturais que trazem marcas da decolonialidade em si. Um currículo que amplie a reflexão sobre a função de formar sujeitos engajados no tempo e no espaço local, nesse contexto em que se coloca a escola

no verdadeiro espaço formador e facilitador do acesso do aluno ao conhecimento e a formação de sua identidade cultural.

No entanto, os relatos revelam o distanciamento da escola sobre a cultura dos povos originários quilombolas do Pajeú, pois o currículo continua engessado como se pode constatar pelas respostas das lideranças à pergunta: O que a escola ensina faz relação com a cultura da comunidade?

Não, uma das bandeiras de luta da Coordenação Estadual de Comunidades Quilombola de Pernambuco é justamente essa questão da educação escolar diferenciada, que inclua essa questão da cultura, que nos represente e principalmente nós enquanto comunidades quilombolas. Inclusive, uma de nossas lutas é que o aluno quilombola tenha acesso à educação no próprio território, que a gente sabe que faz muita diferença, pois muitas vezes o externo ele mais atrapalha do que ajuda (LÍDER DA COORDENAÇÃO ESTADUAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLA).

Não, a gente começou a cobrar isso.

Um dia desses eu fui chamada pra falar sobre a comunidade, mas aí são poucos os que sabem sobre a história da comunidade, o que é a comunidade quilombola, muitos nem sabem e perguntam, o que é a comunidade quilombola? Aí eu respondo como foi, que é uma comunidade reconhecida pela Fundação Palmares [...].

Só teve uma vez que eles me chamaram na escola. Depois de 2005, quando foi reconhecida a comunidade, me lembro de ter sido chamada uma vez (QUEIMADA DE ZÉ VICENTE).

Na fala da liderança da Coordenação Estadual de Comunidades Quilombola de Pernambuco, a escola não dialoga com a cultura local, que mesmo em lutas através de movimentos organizados como a Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco, a desconsideração e o apagamento da memória da comunidade está presente no currículo escolar. O que poderia ser diferente se os órgãos administrativos da educação respeitassem a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, principalmente o artigo 8º sobre Os princípios da Educação Escolar Quilombola, com evidência ao inciso “XVI - articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo” (BRASIL, 2012, p. 6).

Da mesma forma, no quilombo QUEIMADA DE ZÉ VICENTE, consta-se como a comunidade não está presente no projeto político-pedagógico da escola nucleada, pois a participação da comunidade se resume à visita esporádica à escola para fins de palestra, certamente na data de comemoração do dia da consciência negra, deixando de lado garantias essenciais prevista nessa resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, que se referem à produção de material junto à

comunidade; à implementação do ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena e por fim, a educação na perspectiva do etnodesenvolvimento, como pode ser retratada a seguir:

XI - inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico produzido em articulação com a comunidade, sistemas de ensino e instituições de Educação Superior;

XII - garantia do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei nº 9394/96, com a redação dada pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004;

XIII - efetivação de uma educação escolar voltada para o etnodesenvolvimento e para o desenvolvimento sustentável das comunidades quilombolas; (BRASIL, 2012, p. 6).

Na publicação *Princípios da Educação Quilombola* (2008), organizada pela Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco em parceria com o Centro de cultura Luiz Freire (CCLF)<sup>3</sup>, mostra-se como a escola deve ser pensada para a comunidade quilombola, do jeito quilombola e respeitando toda a sua diversidade. Nesta publicação, 12 princípios são apresentados com temáticas entre: resistência; participação comunitária; educação que fortaleça os territórios; professores pesquisadores engajados; currículo elaborado pela comunidade; cuidado ao meio ambiente; sustentabilidade; as diferenças culturais; a cultura alimentar; material didático escrito e ilustrado pelos próprios quilombolas; espaço escolar respeitando o meio ambiente; garantia da legislação específica quilombola; garantia de representatividade, e liderança e respeito à autonomia quilombola. Marcos que discutem a escola que temos no espaço quilombola e a que queremos.

Assim, no bojo da escola que queremos, na perspectiva dos Princípios da Educação quilombola é que atuaria o currículo flexível na dimensão crítica do currículo. Essa articulação envolve saberes relacionados à cultura quilombola com a cultura escolar, integrando conhecimentos e não desprezando-os, pois todos os conhecimentos se unificam na formação identitária do sujeito.

### 3.2 A ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS CULTURAIS – A ECOLOGIA DOS SABERES EM RESPEITO À VIDA

No tocante aos núcleos culturais das comunidades quilombolas, esses se apresentam como formadores do patrimônio cultural local. Se as comunidades quilombolas do Pajeú, perderam

---

<sup>3</sup> Em parceria com o Centro de Cultura Luiz Freire (CCLF) e com o apoio da *Save The Children - UK*, realizou-se uma consulta em várias comunidades e alguns encontros de educadores educadoras quilombolas durante os anos de 2007 e 2008, quando justos discutiram a escola que temos e a escola que remos (PERNAMBUCO, 2008).

os espaços das escolas como aliadas à preservação de suas culturas, entendidas as escolas como ponte agregadora entre memória, ciência e saberes para o sistema burocrático eurocêntrico da colonialidade do poder<sup>4</sup>, que instaurou a organização das escolas pelo processo de nucleação, são os núcleos culturais que vivifica esse sentido de preservação tão presente nas vozes dos líderes do pajeú:

Não que não tenham acesso, não que não conheçam outras culturas, mas a gente tem que fazer esse trabalho para que a gente valorize o que é nosso. Até para manter também as nossas tradições. Esse é um dos desafios, porque quando se tira uma criança de seu território para estudar fora, isso fica muito complicado, a gente tem que intensificar esse trabalho (QUILOMBO ABELHA).

Tudo que a gente faz é no coletivo, a gente se reúne nas reuniões da associação, a gente tem uma comissão que a gente formou das comunidades quilombolas da localidade, que é a comissão quilombola do Caruá, onde a gente reúne todas as lideranças dessas comunidades, nessa reunião é o momento em que se traça estratégias juntos, já que são muitos próximas, com o objetivo de superar os desafios, enfim, realizar as nossas atividades culturais (MEMBRO DA COMISSÃO ESTADUAL DE COMUNIDADES QUILOMBOLA DE PERNAMBUCO).

Uma vez no mês, a associação se reúne, para tratar de projetos da comunidade, assim como de projetos culturais como o grupo de dança “grupo de coco de roda”, que se apresenta na época do São João. No município eles são convidados para o evento - A quinta cultural. Esse projeto recebe apoio da lei federal Aldir Blanc que destina recursos aos governos estadual e municipal para promoção da cultura (QUILOMBO LEITÃO)

As crianças e os jovens participam sim das atividades das comunidades, não de forma direta em reuniões, mas no grupo de dança de coco e outras atividades, é uma forma inclusive de a gente manter, para dar ideia de continuidade, a gente nunca vai ter um grupo só de jovens ou só de adultos, a gente tenta mesclar justamente para garantir essa questão do repasse (QUILOMBO ABELHA).

Nestes relatos se destaca a organização da comunidade pela resistência em manter viva as tradições. Percebe-se que a participação é o que move a luta pela existência. No quilombo ABELHA é notado a determinação: “a gente tem que fazer esse trabalho para que a gente valorize o que é nosso”. Já pelo membro da CECQ, constata-se a força do planejamento estratégico a partir das reuniões de associação. No quilombo LEITÃO, a parceria com órgãos do município integra a comunidade e faz com que a cultura seja reconhecida. Já a estratégia usada pelo quilombo ABELHA, traz em si a integração entre crianças, jovens e adultos como forma de socialização de saberes.

No entanto, alguns desafios são apresentados, justamente pela fragilidade da comunidade escolar, que poderia servir de apoio para a preservação da cultura da comunidade, como comprova o relato a seguir:

---

<sup>4</sup> Termo compreendido por Quijano (2000 apud CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007) como um padrão do poder mundial que inicia com a colonização europeia do território que hoje se reconhece como América Latina e, posteriormente, avança por todo o mundo.

As crianças participam da comunidade através dos momentos quando os pais vêm e participam. Os jovens não participam, começou a ficar moça e rapaz, não querem mais ficar perto dos velhos não (QUEIMADA DE ZÉ VICENTE).

Nota-se o quanto precisa reinventar a educação quilombola de forma que atenda às necessidades da comunidade para que crianças, jovens e adultos não desprezem a sua cultura por outra, ou se aculture, mesmo que esse fenômeno seja tão recorrente, principalmente pelo uso da *internet*. Porém, o que se quer dizer aqui, é que precisa de uma escola/currículo que integre esses conhecimentos, que na perspectiva de Santos (2007, p. 9) é denominada *ecologia dos saberes* por “postular um diálogo do saber científico com o saber popular e laico”, especificamente quando esse saber vive à margem da monocultura que traz traços eurocêntricos e coloniais, por isso, a importância da *ecologia dos saberes* como perspectiva de currículo.

A ecologia dos saberes que respeite o limite da vida de uma comunidade de povos originários, nasce do entendimento de que a luta pela existência da memória de um povo depende desse processo de formação. Dessa forma, quer seja pela escola, no sentido formal, quando essa adota um currículo flexível, que respeite as diferenças ou no sentido não formal, com base nas organizações culturais em que a comunidade se integra, o importante é que o valor de territorialidade (COELHO NETO, 2013) faça parte desse currículo pois “entender a relação entre educação e movimentos sociais é promover a pedagogia social, a pedagogia em marcha, [...] uma pedagogia social em movimento e, também, uma educação engajada, por respeitar a complexidade da vida e do mundo” (LIMA, 2022, p. 143).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada a partir das histórias orais amplia o rol de visão da escola e abre caminho para a luta através dos movimentos sociais. Tomando por base o Art. 1º da LDB quando abrange a educação em quanto processo formativo e que também se desenvolve nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996), nesta pesquisa constata-se as ações da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas por uma “educação que queremos” através dos Princípios da Educação Quilombola, publicados em forma de cartilha em 2008.

Através dos relatos narrados pelos sujeitos dessa pesquisa e dos dados da dissertação sobre Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola (2017), percebe-se o quanto a nucleação escolar contribui para o

apagamento da cultura dos povos quilombolas do Pajeú. Um currículo fechado que não reconhece a identidade regional e neutraliza as temáticas que poderiam contribuir para a preservação da cultura local, assim como para o diálogo com a comunidade de povos originários do Pajeú.

Dessa forma, o currículo flexível, tão almejado pela luta da Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas, passa a ser uma pauta de reivindicação às entidades administrativas de educação, que a ele se somam os ideais de uma escola com: autonomia para um currículo específico; que respeite as capacidades técnicas e produtiva para o seu próprio meio coletivo; que se volte à identidade quilombola; que aponte legislação específica e com projeto educativo pensado pela própria comunidade quilombola (PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA – 2008).

Voltando-se às comunidades quilombolas do Pajeú, ainda se encontra a distância entre a cultura local quilombola e a escola. Mesmo que a BNCC abra este espaço, parece que a cultura local ainda não foi compreendida pelos educadores como um pilar importante na construção do currículo regional. Isto demonstra o quanto é importante insistir em ações de resistência que visibilize o protagonismo negro, pois é na organização dos núcleos culturais e na sua formação que se encontram a articulação e a resistência para pensar a ecologia dos saberes em respeito à vida desses povos originários.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19. **Notas Técnicas**. Volume especial. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/27480-base-de-informacoes-sobre-os-povos-indigenas-e-quilombolas.html?=&t=downloads>. Acesso em 27 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição, 1988**. República Federativa do Brasil. – Brasília: Senado Federal, Centro Gráfica, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **Lei** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/Secretaria especial de editoração e publicações. 2004. 158p.

BRASIL. **Resolução** CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução** CNE/ CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, Brasília – DF, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/ CEB n° 8**, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, Brasília – DF, 2012.

CIMPAJEÚ. **A microrregião do Pajeú no semiárido pernambucano**. Disponível em: <http://cimpajeu.blogspot.com/2011/08/nosso-rio-pajeu.html>. Acesso em 22 mar. 2022.

COELHO NETO, Agripino Souza. **Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder**. GEOgraphia, v. 15, n. 29, p. 23-52, 2013.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

LIMA, Adriane. Educação e movimentos sociais. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.).

**Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras /** Prefácio de Claudiana Nogueira de Alencar. – 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MARQUES, Mara Rúbia Alves. LDB, PCNs e Tendências Curriculares: Uma interpretação à luz dos movimentos sociais. In: SILVA, Maria Vieira e MARQUES, Mara Rúbia Alves (Org). **LDB: Balanços e Perspectivas para educação brasileira**. Campinas, SP: Alínea, 2012. 2ª ed. p. 24 – 49.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom Meithy; HOLANDA, Fabíola. **História oral: com o fazer, com o pensar** - 2. ed., 4ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise. NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). **Indagações sobre currículo**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

**Princípios da Educação Quilombola**. Comissão Estadual de Comunidades Quilombolas de Pernambuco. 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder e clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del hombre, 2007. p. 93-126.

RODRIGUES, Maria Diva da Silva. Política de nucleação de escolas: uma violação de direitos e a negação da cultura e da educação escolar quilombola, 125 pp., (UnB-CDS, Mestre, Em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Tradicionais, 2017). **Dissertação** – Universidade de Brasília. Centro de Desenvolvimento Sustentável.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. – Porto Alegre: Penso, 2013. 335p. Il.; 23 cm.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a**

**emancipação social.** Tradução de Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade, uma introdução às teorias do currículo.** – 3. ed. – 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 153p.

VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A. **La lógica de la investigación etnográfica:** Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Trotta, 1997.